

Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation

www.la-recherche-en-education.org

N.º 10 (2013), pp. 4-15

Repenser la présence – distance en formation : une clé phénoménologique pour comprendre l'émancipation de l'apprenant ?

Muriel Briançon

Université Aix-Marseille
muriel.briancon@univ-amu.fr

Christiane Peyron-Bonjan

Université Aix-Marseille
peyron.bonjan@ejcm.univmed.fr

Résumé

Suite à un symposium coordonné et présenté au Colloque organisé par Rennes2-CREAD en mai 2012, les auteures ont ressenti le besoin de reprendre les éléments de la discussion et de travailler la problématique de la présence et de la distance en formation avec une approche philosophique. Observant que les sentiments de « distance » et de « présence » dans les dispositifs de formation respectivement présentiels et en ligne sont les deux facettes d'un même phénomène paradoxal, elles éclairent ces formes imaginaires grâce à la pensée du philosophe français Nicolas Grimaldi. Cette réflexion phénoménologique montre que l'apprenant est aliéné par son désir de ce qui n'est pas et que la conscientisation et le dépassement de ce désir seraient les conditions de son émancipation.

Mots-clés : Formation – Présence – Distance – Émancipation – Phénoménologie – Désir

Aux origines

Cette contribution reflète quelques réflexions, motivées par la préparation et la coordination du symposium collectif « De l'émancipation par la relation en présence à l'émancipation par les interactions à distance : quelle(s) différence(s) ? », présenté au Colloque « Formes d'éducation et processus d'émancipation » organisé par Rennes2 – CREAD le 22 mai 2012.

Nous remercions vivement nos collègues, Jean Ravestein¹, Jean-Louis Boutte², Stéphane Simonian³ et Valérie Caraguel⁴, d'avoir contribué à ce symposium et d'avoir accepté que nous en donnions à voir ici un point de vue plus philosophique. Le lecteur curieux d'approfondir les positions de chacun pourra retrouver en ligne⁵ le texte introductif au symposium et l'intégralité des cinq communications.

L'objectif de cette contribution n'est donc pas tout à fait celui de faire un fidèle et exhaustif résumé des communications et du déroulement de notre symposium. En effet, il nous semble

que la partie la plus intéressante résidait dans la synthèse, l'interprétation et la discussion. Ayant impulsé la participation à ce colloque, coordonné les différentes contributions, synthétisé les apports de chacun, Muriel Briançon⁶ avait développé en amont un certain regard sur les notions de présence et de distance, notions en jeu dans la relation éducative qu'elle soit présente ou en ligne. Avec l'aide de Christiane Peyron-Bonjan⁷, la réactante du symposium, elle a ensuite éprouvé le besoin de revenir sur ce moment collectif et de penser philosophiquement une idée tenace qu'elle n'avait pas pu défendre au moment de la discussion : celle du paradoxe présence-distance et de son lien avec l'émancipation en éducation et formation.

Nous développerons notre réflexion en plusieurs temps : tout d'abord, nous essaierons de montrer que des sentiments de distance se développent dans les formes présentes d'éducation et, en miroir, que des sentiments de présence se développent dans les FOAD⁸ ; ensuite, nous nous saisirons de ce constat doublement surprenant qui constitue apparemment un paradoxe en éducation lorsqu'on regarde les deux facettes du miroir ; nous l'interpréterons grâce à une approche philosophique via une phénoménologie du désir et une ontologie du temps au sens de Nicolas Grimaldi ; enfin, nous mettrons ce paradoxe en lien avec la finalité émancipatrice de l'éducation et de la formation.

1. La présence et la distance : deux facettes d'un même miroir

1.1. Une présence mise à distance

Pour le symposium, quatre d'entre nous défendaient l'idée que le moteur essentiel du processus d'émancipation de l'apprenant était la relation présente, qu'elle soit éducative, pédagogique, professionnelle ou encore thérapeutique. Tout d'abord, selon Christiane Peyron-Bonjan (2005), la relation éducative, dépendante de la présence du maître car fondée sur la *mimesis* de l'apprenant, est émancipatrice car elle permet un type de transfert fondamental, le transfert des principes et des concepts, rendant ainsi possible l'invention de son propre monde par un apprenant qui se réalise comme sujet. De plus, d'après Muriel Briançon (2012a, 2012b), la pensée lévinassienne permet de voir en tout autrui mon Maître (Lévinas, 1961, 1974 ; Lamarre, 2006) et le face-à-face pédagogique avec un enseignant physiquement présent comme un catalyseur de l'*Altérité enseignante*, processus qui stimule les apprentissages, qui permet la production de nouvelles connaissances et conduit à une libération de la pensée. Dans le milieu de l'entreprise et dans le cadre de formations professionnelles inspirées du Compagnonnage, selon Jean-Louis Boutte (2005, 2007, 2012), le novice conquiert également son autonomie dans une relation éducative avec l'expert, relation qui passe par plusieurs phases nécessaires, dont l'une est une proximité fusionnelle. Dans le domaine de la santé, la relation médecin-patient fonctionnerait presque comme la relation formateur-formé. J. Ravestein (2012) montre que s'instaure entre le médecin qui sait et le patient ignorant une relation éducative qui peut prendre la forme d'un paternalisme infantilisant (tendance française), d'une négociation contractuelle et technique (tendance anglo-saxonne et nordique) ou d'une co-construction d'un système commun de significations entre soigné et soignant(s), avec dans tous les cas la présence nécessaire des protagonistes.

Cependant, ne voit-on pas déjà poindre paradoxalement de la distance dans ces quatre sortes de relations éducatives qui se définissent comme présentes ? Dans la première des quatre positions ci-dessus évoquées, le disciple qui accède par la *mimesis* à la Culture et qui se réalise comme sujet doit rompre avec le maître savant, c'est-à-dire introduire une rupture dans la relation pour pouvoir donner corps à son espace de significations personnelles. Dans la seconde, la pensée lévinassienne qui érige autrui en un Maître transmettant l'idée de l'Infini dans un

face-à-face dit aussi qu'autrui est l'Absolument Autre et que le rapport à cette altérité absolue est une différence irréductible, un mystère incompréhensible, une pure distance⁹. Dans la troisième, la modalité *Eros* (fusion-dépendance) du système de transmission de savoir entre Expert et Novice est suivie par une phase de séparation-autonomie (*Philia*) et de phases duales et paradoxales (*Agapé*), l'entreprise – tiers exclu – s'introduisant dans l'entre-deux, produisant de la distance et permettant la séparation castratrice. Dans la quatrième, les trois aspects de la relation thérapeutique (paternalisme, négociation ou co-construction) illustrent là encore l'idée d'une variation de la distance dans la relation. Finalement, la présence physique du Maître (enseignant, expert, formateur ou soignant) ne correspond pas toujours à ce que le sujet apprenant ressent intérieurement.

Ainsi, que ce soit par des processus d'imitation, d'altérité, de séparation ou de co-construction de sens, la relation à l'autre – en présence – conduit donc paradoxalement le sujet à éprouver, dans le sens de « mettre à l'épreuve », une certaine distance (pour la nier, en jouer, l'affirmer ou la négocier), ce qui semblerait être le catalyseur de son affranchissement vis-à-vis de l'autorité formatrice. Mais ce que nous pouvons retenir de ces communications toutes très différentes est que, d'une situation de formation en présence surgit chez l'apprenant un ressenti inverse : une certaine « distance ».

1.2. Une distance créatrice de présence

Parallèlement, et comme dans un jeu de miroirs, les formations en ligne présentent le même phénomène mais renversé : une situation d'apprentissage à distance de laquelle jaillit un ressenti opposé, une certaine « présence ».

Deux communicants de notre symposium souhaitaient montrer que l'apprentissage pouvait se faire efficacement à distance et que l'émancipation de l'apprenant ne dépendait finalement pas de la présence physique du maître-formateur. Pour V. Caraguel, les formes d'apprentissage en ligne proposent – à certaines conditions – un cadre favorisant l'autonomie de l'apprenant et participent à plusieurs niveaux au processus d'émancipation de ce dernier. Le modèle de Salmon (2000) met l'accent sur le rôle primordial du tuteur à toutes les étapes du processus d'apprentissage et sur la socialisation en ligne liée à la qualité et à la quantité des interactions entre apprenants. Que ce soit dans le milieu universitaire ou en entreprise, la distance paradoxalement « rapproche », constate l'auteur (Caraguel, 2012). Quant à l'émancipation considérée comme une distance transactionnelle plutôt que spatio-temporelle, elle dépendrait plus – selon S. Simonian – de la proximité communicationnelle entre enseignant-tuteur et apprenants que de sa proximité physique. Lorsqu'ils sont proposés de manière complémentaire, le *chat* susciterait – davantage que le forum – une « affordance » sociale perceptible entre apprenants et tuteur, ce qui réduirait la distance transactionnelle et participerait d'une relation pédagogique à visée émancipatrice (Simonian, 2012).

Dans ces deux recherches portant sur les formations à distance, les notions de rapprochement et de proximité ne sont-elles pas pourtant sous-jacentes ? Derrière l'usage des outils technologiques et la multiplication des interactions instrumentées, l'attente d'une certaine « présence » ne revient-elle pas en force ? Dans le triangle pédagogique Savoir-Tuteur-Apprenant, le sentiment de la « présence » de l'interlocuteur avec lequel nous communiquons à distance semble s'intensifier en fonction du nombre et de la qualité de nos interactions, mais surtout aussi de la vitesse avec laquelle ce dernier nous répond. La réactivité dans les dispositifs en ligne n'est-elle pas l'équivalent de la présence physique dans les formations présentielles ? Des délais plus ou moins longs de réponse par email ou sur forum

(asynchronicité) jusqu'aux réponses en temps réel par *chat* (synchronicité), il y aurait alors des degrés de « présence » même à distance. La vitesse des échanges participerait ainsi peut-être au développement d'un sentiment de rapprochement et de proximité entre les apprenants-communicants, créant cette impression de « présence » même à distance.

Ce que nous retenons de ces deux communications est que dans une situation d'apprentissage à distance se développent des instrumentations dont l'usage contribue à réduire la distance voire crée une impression inverse : une certaine « présence ».

2. Une idée doublement paradoxale

Bien sûr, l'argumentaire a déjà été réalisé et peut se résumer de la façon suivante : il y a de la présence à distance et de la distance en présence.

Ainsi, du côté des FOAD, des auteurs ont déjà évoqué les « provocations » de la Formation à Distance, dont la plus grande est « qu'elle rend le présentiel essentiel » (Jacquinot-Delaunay, 2010, p. 159) et le défi de « créer de la présence à distance en *e-learning* » (Jézégou, 2010, p. 257). C'est désormais devenu un lieu commun de parler de cette présence reconstruite à distance même si l'on souligne encore son caractère paradoxal : « ainsi, paradoxalement, le numérique en cassant l'unité de lieu et de temps de l'apprentissage permet par ailleurs de reconstruire une présence à distance (accès aux ressources à toute heure et en tout lieu) » (Rivens Mompean, 2011, p. 392). D'ailleurs, cette présence à distance « constitue l'une des dimensions qu'il faudra sans doute explorer systématiquement et dont il s'agira d'analyser les enjeux autant que les implications pour la formation entièrement ou partiellement à distance » déclare D. Peraya (2011, p. 446).

Et comme un retour de boomerang, l'idée de distance s'immisce dans les formations présentielles et ce, à plusieurs niveaux. Non seulement les cours traditionnels s'enrichissent de modalités d'apprentissage à distance voire deviennent hybrides (Miguet, 2011 ; Paquienseguy & Perez-Fragoso, 2011 ; Fluckiger, 2011), mais l'on (re)découvre aussi qu'il y a de la distance dans la relation éducative : la distance n'étant pas seulement physique, temporelle, spatiale ou sociale, mais aussi cognitive : « toute situation d'enseignement est à distance ; même celles communément dites « en présence » le sont, ne serait-ce que du fait de l'existence d'une distance épistémique nécessaire entre ce que sait l'enseignant et ce que sait l'élève » écrivent Philippe Dessus *et al.* (2011, p. 474). La variation de distance dans la relation éducative serait un jeu de présence-absence et le lieu de l'*Altérité enseignante* (Briançon, 2012a).

Les développements technologiques et les usages des TICE brouillent donc les cartes et rendent de plus en plus floues les frontières entre présence et distance. Il n'y a plus de « dichotomie simpliste » entre distance et présence mais un « *continuum* qui va du présentiel enrichi à la formation à distance » en passant par des dispositifs hybrides (Rivens Mompean, 2011, p. 379), si bien qu'il faudra « questionner la cohabitation, une articulation entre présence et distance, bref [...] interroger le processus d'hybridation des dispositifs de formation » (Peraya, 2011, p. 445).

Les formes d'éducation et de formation en présence et en ligne ne s'opposent donc plus si facilement : il y a de la « présence » à distance et de la « distance » en présence. L'évolution de notre questionnement se fait évidemment par le rajout de ces guillemets dont l'importance nous semble majeure.

3. La « présence » et la « distance » : des formes imaginaires ?

Il est maintenant évident que la « présence » et la « distance » perçues, vécues ou ressenties, ne sont pas identiques à la présence et à la distance qui caractérisent objectivement un dispositif de formation.

Les approches sociologique, psychologique et psychanalytique ont déjà travaillé de leur point de vue la « présence » et la « distance ». B. Blandin (2004) questionne le paradoxe exprimé par des tuteurs et des apprenants d'une proximité et d'une intimité ressenties plus intensément dans un dispositif à distance que dans un dispositif présentiel traditionnel et accepte l'idée que la notion de « présence » soit une construction mentale, un *sentiment* au sens de Damásio qu'il cite (p. 365) : « la traduction consciente d'un ensemble spécifique d'émotions » (Damásio, 1999). P. Kawachi, dont le *Transactional Distance Model* distingue six sortes nécessaires de « présences » dans le processus d'apprentissage, définit la « présence » en y incluant une dimension imaginaire : « La présence est définie comme le fait d'être à proximité immédiate dans l'espace et cela inclut maintenant par extension la proximité consciente dans l'imaginaire »¹⁰ (2011, p. 592). De son côté, J. C. Maurin (2004) fait par exemple référence à l'approche de Carl Rogers pour identifier dans l'apprentissage à distance des difficultés psychologiques, des résistances, des phénomènes transférentiels inconscients entre formés et formateurs qui seraient des moments essentiels de la relation pédagogique.

La quête de proximité sensorielle serait alors le reflet d'une fusion fantasmée dressée face à l'inquiétude de la séparation, que la psychanalyse peut éclairer. E. Duplâa (2004) utilise également la théorie psychanalytique puis la théorie psychosomatique de Sami-Ali pour décrire les symptômes comme un déséquilibre entre le réel et l'imaginaire du sujet lié à des impasses relationnelles. *Sentiments, perceived feelings*, représentations fantasmées, projections : la « présence » et la « distance » apparaissent à travers cette littérature comme des formes émotionnelles, perceptives, inconscientes ou projetées, toutes liées à l'imaginaire.

Alors, la philosophie de l'éducation ne peut-elle pas à son tour apporter un éclairage pertinent sur ces formes imaginaires « présence » et « distance » qui surgissent dans la conscience d'un apprenant qui fait l'expérience concrète d'un dispositif d'apprentissage apparemment inverse ? Par exemple, j'apprends à distance mais je ressens, je pense et j'apprécie la « présence » du formateur qui répond régulièrement et rapidement à mes questions sur un forum et avec lequel je communique par *chat*. Inversement, j'apprends en venant à des séminaires présentiels mais j'ai l'impression d'une grande « distance » avec le formateur, lequel semble mystérieux et inaccessible ou avec lequel je développe des rapports conflictuels. Le plan concret de l'expérience du dispositif pédagogique est différent du plan plus imaginaire où surgissent ensuite incontestablement des sentiments et des émotions bien réelles. L'expérience d'une forme de dispositif pédagogique et les impressions de « présence » ou de « distance » ne s'opposent pas directement : la première se vit dans la réalité, les secondes sont des constructions imaginaires. Par conséquent, il nous semble maintenant pertinent de proposer un questionnement philosophique plus général : *pourquoi et comment l'expérience par un sujet de la forme A génère-t-elle chez ce même sujet une forme imaginée \bar{A}* ? La forme \bar{A} (lire non-A) représente ce qui n'est pas A, ce qui est différent de A, ce qui est autre que A. Ainsi reformulée, notre question fait écho à une problématique philosophique très ancienne qui remonte à la Grèce antique, celle de l'Être et du Non-Être que nous ne développerons pas en détail ici¹¹. Par contre, une phénoménologie du désir, lointaine héritière de cette controverse philosophique, nous semble indiquée pour faire progresser notre questionnement.

4. La phénoménologie du désir grimaldienne

Pourquoi la forme imaginaire qui surgit à l'interne de la conscience est-elle différente de ce que le sujet vit dans la réalité ? Tout se passe comme si la conscience développait *précisément* une image inverse. Face à une certaine forme d'apprentissage, l'apprenant développerait intérieurement l'idée de la forme manquante, complémentaire, la forme dont il ne fait pas l'expérience : je suis en formation présenteielle et ce qui me manque, c'est plus de « distance » vis-à-vis du formateur ; je suis seul(e) face à mon ordinateur pour apprendre en ligne et ce qui me manque, c'est une plus grande « présence » du formateur ou de mes pairs. Parce que l'être humain a toujours un sentiment d'insatisfaction et qu'il a toujours le désir d'*autre chose, autrement ou ailleurs*, il construit l'idée de ce qui lui manque et qu'il désire au plus haut point. Une réflexion sur le désir nous semble donc tout indiquée pour éclairer le jaillissement de ce désir à l'interne d'une conscience qui apprend. Nous développerons ici la pensée de Nicolas Grimaldi¹², qui développe une phénoménologie du désir et une ontologie du temps dans son ouvrage *Le désir et le temps* (1971) et que nous citerons abondamment dans le paragraphe qui suit.

Pour ce philosophe français contemporain dont les influences sont multiples, le désir est l'essence de l'homme : la conscience désire toujours autre chose que ce qui est. En effet, l'être humain est aliéné car il n'est pas en adéquation avec le réel : « nous tendons vers quelque chose, mais qui n'est jamais ce que nous saisissons. [...] en sorte que ce qui vient n'est jamais ce que nous attendons » (p. 7). De cette différence entre l'intériorité de nos espérances et l'extériorité du réel, naît le désir de l'irréel, de ce qui n'existe pas et que Nicolas Grimaldi nomme le néant. Ainsi, la conscience « désire autre chose que ce qui est. Si elle désire autre chose, c'est parce qu'elle se représente autre chose : parce qu'elle imagine » (p. 74). Or l'imagination est la faculté de se représenter l'irréel, l'inexistant (*ne-ens*) : le néant. Solidaire de l'imagination et du désir, cette hantise du néant apparaît comme l'origine de la négativité dans la conscience. Le propre de notre être est en effet de manquer d'être : « Etre est une carence » (p. 155). L'auteur s'empare du problème de la négativité de l'être et se demande à propos de l'imagination comment il est possible qu'il y ait dans le réel une faculté de l'irréel, une faculté de se représenter ce qui n'est pas ? L'irréel est du néant, c'est-à-dire ce qui pour la conscience « n'existe pas au participe présent » : par exemple, « mon souvenir, ma rêverie, mes projets se donnent donc à moi comme tels, c'est-à-dire comme non existants : comme du néant » (p. 75). Selon N. Grimaldi, la négativité de l'être viendrait de la négativité de la conscience qui serait elle-même l'expression du désir. Mais « désirer, c'est d'abord imaginer autre chose et quelque chose de plus que ce qui est. C'est s'opposer au réel parce qu'on imagine l'irréel » (p. 79). Si la conscience s'oppose au réel et développe la technique par exemple, c'est bien pour extérioriser sa négativité et transformer le réel : « Cette tendance à modifier le réel pour réaliser l'irréel, c'est le désir » (p. 195). Par le désir, le réel peut donc changer et les perceptions de ce réel se modifient en conséquence : « La chose n'est donc plus perçue comme étant ce qu'elle est, mais comme pouvant être ce qu'on en fera » (p. 213). Le réel présent et décevant d'un côté et l'avenir possible et désiré de l'autre rendent alors nécessaire une réflexion sur le temps : la « phénoménologie du désir » implique logiquement une ontologie du temps. Le temps est la substance du désir puisque le désir (tendance, aspiration, effort, élan, amour) est cet être insatisfait d'être et tendu vers le devenir et vers ce qu'il n'est pas : « Désirer, c'est s'en remettre au temps. C'est à la fois craindre et espérer » (p. 285). La conscience vit l'irréel à venir par métaphore dans l'imaginaire. Le propre de la conscience est « de ne tenir le réel que comme le signe d'une autre réalité qu'il désigne. Mais cette autre réalité n'est pas donnée ici et maintenant : c'est un irréel, un néant, un être imaginaire » (p. 350). Mais comment la conscience peut-elle vivre l'irréel comme réel ? Pour le philosophe, « c'est par l'envoûtement du langage

que la conscience devient capable de vivre métaphoriquement » (p. 375), la nature hypostasiant¹³ du langage permet en effet à la conscience de « cristalliser en une chose ce qui n'est qu'un concept ou qu'une image » (p. 409) et de rendre réel l'imaginaire désiré. Autrement dit, « la parole semble donc réunir ce que le temps désunit » (p. 419). En rendant bien réel et présent l'avenir irréel, le langage déjoue la contradiction temporelle vécue par la conscience désirante.

Dans cette perspective grimaldienne, nous faisons l'hypothèse que la conscience humaine rationnelle développe naturellement le désir de *ce qui n'est pas*, abstraction qui a été définie par Parménide au V^e siècle avant J. C. sous le concept de « Non-Être » (*μὴ ἔόν*) avec ses trois caractéristiques négatives (inexistant, impensable et indicible). Si Nicolas Grimaldi l'a appelé « irréel » ou « néant », nous avons préféré – de notre côté et au terme de nos recherches sur le désir de savoir et sur l'altérité – utiliser l'expression d'« altérité épistémologique » pour ne retenir que la seconde caractéristique impensable-inconnaissable du Non-Être (Briançon, 2012a). Le sujet apprenant serait donc irrésistiblement attiré par ce *qui n'est pas*, le contraire de la réalité, une négativité mystérieuse, un irréel irrationnel, un Inconnu affublé d'autant d'étiquettes qu'il y a de cultures humaines, de religions ou de théories philosophiques. Puisque la conscience connaît déjà le dispositif de formation qu'elle expérimente dans la réalité, elle développerait immanquablement le désir de ce qu'elle n'a pas et de ce qu'elle ne connaît pas. L'image métaphorique cristallisée par la conscience désirante aurait par la force des mots la caractéristique d'apparaître aussi voire plus réelle que le réel lui-même.

Cette réflexion nous permet de proposer maintenant l'idée que, c'est l'essence de la conscience désirante d'imaginer et de ressentir comme réelle la forme \bar{A} (non-A), différente voire inverse du réel vécu dans le présent et objet de son désir. Par conséquent, le ressenti d'une « présence » quand on apprend en ligne et le ressenti d'une « distance » quand on apprend en présentiel sont les illustrations d'un seul et même phénomène : la conscience désirante s' imagine autre chose que ce qu'elle vit et, se l'imaginant, cette chose peut devenir un sentiment bien réel. Maintenant, quelle conséquence ce phénomène a-t-il sur le processus d'émancipation de l'apprenant en présentiel comme à distance ?

5. La conscientisation du désir et du temps, clé de l'émancipation de l'apprenant ?

Les deux phénomènes miroirs l'un de l'autre, que sont la « distance » vis-à-vis du formateur dans la relation éducative présentielle et la « présence » instrumentée dans la relation éducative à distance, ont-ils la même faculté émancipatrice ? Cela produit-il les mêmes effets émancipateurs sur l'apprenant de parvenir à se distancier du face-à-face avec l'autorité formatrice que de parvenir à concrétiser une proximité communicationnelle avec le tuteur ou le responsable de cours physiquement absent ?

D'un côté, le sujet qui est soumis aux contraintes de la relation présentielle (regard évaluateur, rapports fusionnels ou conflictuels, ascendant de celui qui sait...) et qui réussit à « prendre ses distances » d'abord de façon imaginaire puis, peut-être de manière plus concrète, se libère et s'affranchit de l'autorité du Maître, ce qui est le sens étymologique de l'émancipation¹⁴. L'émancipation de l'apprenant serait en effet ce processus infini de réalisation de soi lié au désir de savoir et à l'art d'inventer (Peyron-Bonjan, 1994). Cette entreprise, jamais véritablement achevée, le conduit à repousser les limites de la connaissance mais aussi l'autorité du Maître. Le rôle de l'éducateur-formateur est alors d'accompagner et d'autoriser ce processus de libération vis-à-vis du savoir d'une part, vis-à-vis de sa personne d'autre part :

« Eduquer est une permissivité de connaître » (Peyron-Bonjan, 2005). Dans cette perspective, l'émancipation du formé semble alors indissociable de sa relation avec le formateur.

D'un autre côté, le sujet qui est soumis aux contraintes de la formation en ligne (connectivité, dépendance technique, injonction d'autonomie, interactions instrumentées...) et qui réussit à penser la « présence » de ses interlocuteurs jusqu'à concrétiser un réel rapprochement, apprivoise la technologie, s'organise librement, et s'affranchit sans doute – non pas de l'autorité d'un tuteur qui n'est d'ailleurs plus considéré comme un Maître – mais d'un état de dépendance vis-à-vis de la tâche d'apprentissage à réaliser, ce qui rejoint la définition plus tardive de l'émancipation¹⁵. Dans ce contexte, l'émancipation se rapproche du sens d'autonomie¹⁶ (Albéro, 2003) qui a pris au XIX^{ème} siècle une valeur psychologique (liberté, indépendance). L'apprenant ne s'affranchit plus d'une figure autoritaire au sein d'une relation éducative mais s'autonomise vis-à-vis de la situation ou de la tâche d'apprentissage : il se donne à lui-même ses propres lois (sens kantien), c'est-à-dire se fixe ses propres objectifs et définit ses propres contraintes.

Mais la pensée grimaldienne pourrait bien nous conduire à une troisième signification de l'émancipation en éducation et formation. D'après N. Grimaldi, puisque l'ontologie du temps ne mène qu'à une philosophie de la déception, l'alternative résiderait dans une sagesse sans espoir, c'est-à-dire en se délivrant du désir et en vivant pleinement le réel : « vivre sera d'autant plus passionnant que nous n'en attendons rien. De cette indifférence à l'avenir, et de cette réunion dans l'instant de ce qui était naguère dispersé par le temps, s'ensuit une nouvelle dignité de l'existence, capable de se manifester en diverses façons, sans qu'aucune ne soit d'ailleurs exclusive de l'autre » (Grimaldi, 1971, p. 488). La liberté viendrait donc de l'évanouissement du désir et de l'adéquation de la pensée au réel. La découverte par la conscience du sens de sa présence au monde et de son désir de néant serait le chemin de la transcendance du temps rendant possible son émancipation. Celle-ci doit être comprise comme un affranchissement du temps, « une indifférence à durer », un « dédain de l'avenir », accompagné de sérieux, de générosité et de dignité (p. 489).

Dans cette dernière acception appliquée à l'éducation et à la formation, l'émancipation de l'apprenant proviendrait de la conscientisation de son désir impossible à satisfaire et de son rapport au temps. Quel que soit le dispositif d'apprentissage choisi, l'apprenant s'émanciperait donc en prenant conscience de son sentiment de « distance » (dans les cas de formations présentes) ou de son sentiment de « présence » (dans les cas de formations à distance). La mise en travail réflexive d'un ressenti qui semble s'opposer au réel enclencherait un processus de dépassement du désir de ce qui n'est pas et de réconciliation avec l'instant présent, clé de l'émancipation.

Nous esquissons maintenant quelques pistes concrètes pour encourager cette mise au travail de la conscience sur elle-même et le dépassement de son désir de néant. Dans un premier temps, quel que soit le type de formation (présentiel, hybride ou en ligne), on demandera aux formés d'écrire leurs ressentis, sensations et sentiments, dans un journal de formation par exemple. Dans un second temps, partant de ce *Théâtre des premières impressions*, on proposera aux formés de revenir sur ses contenus et d'y porter une attention vigilante, dans un mouvement de retour, « au sens d'une historia ou histoire dans sa vivance, c'est-à-dire d'une méthode de réactivation du phénomène mental » (Peyron-Bonjan, 2011, pp. 226-227). Ce travail réflexif de tri, de questionnement, d'inférence, de connexion, de réflexion et de synthèse que les formés seront alors amenés à réaliser et à écrire, à partir d'un « matériel » issu de leur propre conscience, ferait émerger le désir de ce qui n'est pas. Sa conscientisation par les formés en permettrait le dépassement et serait un catalyseur de leur processus d'émancipation, finalité de

toute éducation et formation. Des enseignements philosophiques, phénoménologiques notamment qui apportent un éclairage théorique pertinent – nous pensons l’avoir montré ici – sur la nature de la conscience (désirante) et l’objet de son désir (le néant ou l’Autre de la réalité), devraient accompagner et soutenir ce travail de conscientisation à visée émancipatrice. Ces dispositifs seront développés dans nos recherches empiriques à venir.

Conclusion

Un symposium a été le point de départ de notre réflexion philosophique sur les formes imaginaires « présence » et « distance » qui abondent de manière paradoxale dans les problématiques de la formation respectivement en ligne ou en présentiel. Une approche philosophique fondée sur la pensée du philosophe français Nicolas Grimaldi suggère l’idée que la conscience désirante de l’apprenant s’imagine ces formes jusqu’à les ressentir tout à fait concrètement. En effet, l’essence de la conscience est de désirer *ce qui n’est pas* (l’irréel, le néant, l’Autre) si bien que l’on pourrait dire que les sentiments de « présence » et de « distance » hantent les dispositifs de formation comme « le néant hante l’être » (Sartre, 1943, p. 51). Désirant autre chose qu’un présent toujours décevant, la conscience désire un avenir plus séduisant et vit métaphoriquement dans un néant qui apparaît paradoxalement – grâce au langage – plus réel que le réel lui-même. Illustrations de ce phénomène interne à la conscience, la recherche et le ressenti de « présence » ou de « distance » ne seraient donc que les manifestations du désir de l’apprenant en proie à la réalité d’un dispositif d’apprentissage qui restera par nature, parce qu’il est réel et présent, toujours décevant et insatisfaisant. Aliéné par son désir qui l’empêche de vivre pleinement au présent et qui se déploie dans son imagination, l’apprenant ne pourrait alors s’émanciper qu’en prenant conscience de son désir pour le dépasser, abolir le temps et faire corps avec le réel. L’écriture d’un journal de formation et un enseignement philosophique sembleraient donc utiles pour soutenir ce processus.

Notes

1. Professeur des Universités en Sciences de l’Éducation à l’Université d’Aix-Marseille, Laboratoire de recherche A.D.E.F (Apprentissage – Didactique – Évaluation – Formation).
2. Maître de Conférences en Sciences de l’Éducation à l’Université d’Aix-Marseille, Laboratoire de recherche A.D.E.F (Apprentissage – Didactique – Évaluation – Formation).
3. Maître de Conférences en Sciences de l’Éducation à l’Université Lumière de Lyon2, Laboratoire de recherche E.C.P (Éducatifs, Cultures et Politiques).
4. Doctorante en Sciences de Gestion à l’Université d’Aix-Marseille, Laboratoire de recherche CERGAM-MI (Centre d’Études et de Recherches en Gestion d’Aix-Marseille).
5. Voir : http://esup.bretagne.iufm.fr/colloque_cread_2012/paper_submission/Briancon.pdf
6. A.T.E.R en Sciences de l’Éducation à l’Université d’Aix-Marseille, Laboratoire de recherche A.D.E.F (Apprentissage – Didactique – Évaluation – Formation).
7. Professeur des Universités en Sciences de l’Éducation à l’Université d’Aix-Marseille, Laboratoire de recherche A.D.E.F (Apprentissage – Didactique – Évaluation – Formation).
8. Formation Ouverte À Distance.
9. L’étymologie du terme distance est instructive : il est issu au XII^{ème} siècle du latin *distantia*, qui signifie au sens propre « éloignement » (écart et intervalle spatial) mais au sens figuré « différence » (degré de séparation entre deux personnes) (Rey, 2010, p. 663). Si le sens propre conduit à la problématique de la présence/absence physique, le sens figuré conduit au contraire au rapport à autrui par l’entrée d’un questionnement sur la différence, donc sur l’altérité.
10. Notre traduction de « Presence is defined as being in the immediate proximity spatially and this is extended now to include conscious proximity imaginatively » (Kawachi, 2011, p. 592).

11. Voir notamment *Parménide. Le Poème* de Jean Beaufret (1955), le *De la Nature* de Parménide et le *Traité du Non-Être ou de la Nature* de Gorgias dans *Les Présocratiques* de J.-P. Dumont (1988, p. 255-272 et p. 1022-1026) ou encore le livre Gamma de la *Métaphysique* d'Aristote (1991).
12. Nicolas Grimaldi est Professeur émérite à l'Université Paris IV-Sorbonne dans laquelle il a occupé successivement les chaires d'histoire de la philosophie moderne et de métaphysique. Auteur de nombreux essais philosophiques, il est aussi spécialiste de Descartes.
13. La parole donnerait l'existence à tout ce qu'elle nomme.
14. L'émancipation, comme son étymologie latine juridique l'indique (ex et mancipare, vendre, mancipium étant un droit de propriété) était utilisé dans le sens d'une libération de l'autorité paternelle (XIV^{ème} siècle).
15. Par extension, au XVI^{ème} siècle, émanciper a signifié « libérer quelqu'un d'un état de dépendance » et s'émanciper « s'affranchir d'une sujétion, d'une tâche » (Rey, 2010, p. 727).
16. Du grec *autonomos* « qui est régi par ses propres lois » (Rey, 2010, p. 154).

Références bibliographiques

- ALBERO, B. L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages (coord. par I. Saleh, D. Lepage et S. Bouyahi), *Les TIC au cœur de l'enseignement supérieur*. Actes de la journée d'étude du 12 novembre 2002, Laboratoire Paragraphe, Université Paris VIII-Vincennes-St Denis, coll. Actes Huit, pp. 139-159, 2003.
- ARISTOTE. *La Métaphysique*, traduction de J. Barthélémy-St-Hilaire, Paris, Pocket, 1991.
- BEAUFRET, J. *Parménide. Le Poème*, Paris, PUF, 1955, réimp. 2009.
- BLANDIN, B. La relation pédagogique à distance : que nous apprend Goffman ?, *Distances et Savoirs*, vol. 2, 2-3, pp. 357-381, 2004.
- BOUTTE, J. L. Professionnalisation et autonomisation. Étude d'une relation Expert-Novice (symposium coord. par Muriel Briançon), *De l'émancipation par la relation en présence à l'émancipation par les interactions à distance : quelle(s) différence(s) ?*, Actes du Colloque Rennes2-CREAD « *Formes d'éducation et processus d'émancipation* », 22 mai 2012.
- BOUTTE, J. L. *Transmission de savoir-faire, réciprocité de la relation éducative expert-novice*, Paris, L'Harmattan, 2007.
- BOUTTE, J. L. *Transmission de Savoir-Faire, une relation pédagogique de l'Expert au Novice*, Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Provence, 2005.
- BRIANÇON, M. *L'altérité enseignante. D'un penser sur l'autre à l'Autre de la pensée*. Préface de Michel Fabre, Paris, Publibook, Coll. Univ. Sciences de l'Éducation (dir. B. Courtebras), 2012 a.
- BRIANÇON, M. Processus d'altérité et émancipation de l'apprenant : la présence de l'enseignant entre risque et nécessité (symposium coord. par Muriel Briançon), *De l'émancipation par la relation en présence à l'émancipation par les interactions à distance : quelle(s) différence(s) ?*, Actes du Colloque Rennes2-CREAD « *Formes d'éducation et processus d'émancipation* », 22 mai 2012, 2012 b.
- CARAGUEL, V. E-learning et émancipation : technologie versus tutorat humain, quels facteurs d'autonomisation ? (symposium coord. par Muriel Briançon), *De l'émancipation par la relation en présence à l'émancipation par les interactions à distance : quelle(s) différence(s) ?*, Actes du Colloque Rennes2-CREAD « *Formes d'éducation et processus d'émancipation* », 22 mai 2012.
- DAMASIO, A. R. *Le Sentiment même de soi : corps, émotions, conscience*, Paris, Odile Jacob, 1999.
- DESSUS, P., Trausan-Matu S., Wild F., Dupré D., Loiseau M., Rebedea T. et Zampa V., Un environnement personnel d'apprentissage évaluant des distances épistémiques et dialogiques, *Distances et Savoirs*, vol. 9, 4, pp. 473-492, 2011.

- DUMONT, J. P. *Les présocratiques* (Edition établie par Jean-Paul Dumont avec la collaboration de Daniel Delattre et de Jean-Louis Poirier. Traduction des textes réunis par H. Diels dans *les Fragmente der Vorsokratiker*, Berlin, 1903), Paris, Gallimard, La Pléiade, 1988.
- DUPLÀA, E. Imaginaire, corps et instruments dans la relation pédagogique à distance. Étude de cas dans un contexte de formation de formateurs à l'accompagnement à distance, *Distances et Savoirs*, vol. 2, 2-3, pp. 205-232, 2004.
- FLUCKIGER, C. De l'émergence de nouvelles formes de distance. Les conséquences des nouvelles pratiques de communication ordinaires sur la FAD dans le supérieur, *Distances et Savoirs*, vol. 9, 3, pp. 397-417, 2011.
- GRIMALDI, N. *Le désir et le temps*, Paris, PUF, rééd. Vrin, 1971, réimp. 1992.
- JACQUINOT-DELAUNAY, G. Entre présence et absence. La FAD comme principe de provocation, *Distances et Savoirs*, vol. 8, 2, pp. 153-166, 2010.
- JÉZÉGOU, A. Créer de la présence à distance en e-learning. Cadre théorique, définition, et dimensions clés, *Distances et Savoirs*, vol. 8, 2, pp. 257-274, 2010.
- KAWACHI, P. Unwrapping presence. Exploring the term used for virtual presence in online Education, *Distances et Savoirs*, vol. 9, 4, pp. 591-609, 2011.
- LAMARRE, J. Seule l'altérité enseigne, *Le Télémaque*, n°29, pp. 69-78, 2006.
- LÉVINAS, E. *Totalité et infini. Essai sur l'extériorité*, Paris, Le Livre de Poche, 1961, réimp. 1990.
- LÉVINAS, E. *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*, Paris, Le Livre de Poche, 1974, réimp. 1991.
- MAURIN, J.-C. Les enjeux psychologiques de mise à distance en formation, *Distances et Savoirs*, vol. 2, 2-3, pp. 183-204, 2004.
- MIGUET, M. Depuis une décennie, la FAD dans les universités françaises. Au croisement des discours de modernisation et du terrain, *Distances et Savoirs*, vol. 9, 3, pp. 331-347, 2011.
- PAQUIENSEGUY, F. et PEREZ-FRAGOSO, C. L'hybridation des cours et l'intégration de l'injonction à produire, *Distances et Savoirs*, vol. 9, 4, pp. 515-540, 2011.
- PERAYA, D. Un regard sur la « distance » vue de la « présence ». Point de vue, *Distances et Savoirs*, vol. 9, 3, pp. 445-458, 2011.
- PEYRON-BONJAN, C. *Le cercle des concepts disparus. Philosophie et science(s) de l'éducation*. Préface de Jacques Ardoino, Paris, L'Harmattan, 2011.
- PEYRON-BONJAN, C. De la Skholé aux NTIC : apprentissage et culture, *Colloque l'Écologie des Médias*, Medi@SIC, Université de la Méditerranée Aix Marseille II, 2005. Disponible : http://peyronbonjan.free.fr/documents/Chapitre_16.pdf
- PEYRON-BONJAN, C. *Pour l'art d'inventer en éducation*. Préface de Jean-Louis Le Moigne, Paris, L'Harmattan, 1994.
- RAVESTEIN, J. Réflexions sur l'autonomie du patient : le consentement comme système commun de signification (symposium coord. par Muriel Briançon), *De l'émancipation par la relation en présence à l'émancipation par les interactions à distance : quelle(s) différence(s) ?*, Actes du Colloque Rennes2-CREAD « *Formes d'éducation et processus d'émancipation* », 22 mai 2012.
- REY, A. *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris, Editions Le Robert, 2010.
- RIVENS MOMPEAN, A. Distances plurielles pour l'apprentissage des langues, *Distances et Savoirs*, vol. 9, 3, pp. 375-396, 2011.
- SARTRE, J.-P. *L'être et le néant. Essai d'ontologie phénoménologique*, Paris, Gallimard, 1943, réimp. 2006.
- SIMONIAN, S. L'affordance sociale pour caractériser un environnement informatique favorable à l'apprentissage collaboratif à distance (symposium coord. par Muriel Briançon), *De l'émancipation par la relation en présence à l'émancipation par les interactions à distance : quelle(s) différence(s) ?*, Actes du Colloque Rennes2-CREAD « *Formes d'éducation et processus d'émancipation* », 22 mai 2012.
- SALMON, G. *E-Moderating : The Key to Teaching and Learning Online*, London, Kogan Page, 2000.

Resumen

En respuesta a un simposio coordinado y presentado al Coloquio organizado por Rennes2-CREAD en mayo de 2012, las autoras sintieron la necesidad de analizar los elementos de la discusión y de trabajar la problemática de la presencia y de la distancia en formación con un enfoque filosófico. Observando que los sentimientos de «distancia» y de «presencia» en los dispositivos de formación respectivamente en presencia y en línea son dos facetas del mismo fenómeno paradójico, alumbran estas formas imaginarias gracias al pensamiento del filósofo francés Nicolas Grimaldi. Esta reflexión fenomenológica muestra que el aprendiente es enajenado por su deseo del que no es y que la conscientización y el adelantamiento de este deseo serían las condiciones de su emancipación.

Palabras clave: Formación – Presencia – Distancia – Emancipación – Fenomenología – Deseo

Abstract

Further to a symposium coordinated and presented to the Colloquium organized by Rennes2-CREAD in May, 2012, the authors felt the need to resume the elements of the discussion and to work the problem of the presence and the distance in training with a philosophic approach. Observing that the feelings of “distance” and “presence” in the respectively face-to-face and on-line devices of training are both facets of the same paradoxical phenomenon, they enlighten these imaginary forms thanks to the thought of the French philosopher Nicolas Grimaldi. This phenomenological analysis shows that the learner is alienated by its desire of what is not and that the awareness and the overtaking of this desire would be the conditions of his emancipation.

Keywords: Training – Presence – Distance – Emancipation – Phenomenology – Desire

Resumo

Na sequência de um simpósio apresentado no Colóquio organizado pelo CREAD de Rennes 2 em maio de 2012, as autoras sentiram necessidade de retomar os elementos da discussão e de trabalhar a problemática da presença e da distância na formação de um ponto de vista filosófico. Observando que os sentimentos de «distância» e de «presença» nos dispositivos de formação presenciais ou em linha são duas facetas do mesmo fenómeno paradoxal, esclarecem estas formas imaginárias graças ao pensamento do filósofo francês Nicolas Grimaldi. Esta reflexão fenomenológica mostra que o aprendente é alienado por seu desejo daquilo que ele não é e que a conscientização e a ultrapassagem desse desejo seriam as condições da sua emancipação.

Palavras-chave: Formação – Presença – Distância – Emancipação – Fenomenologia – Desejo